NASZ GŁOS

MIESIĘCZNIK

Organ Komisji Zarządu Głównego Zw. P. N. S. P. w Poznaniu

Nr. 9. Poznań, listopad 1927. Rok III.

Po Zjeździe.

Poza sobą mamy już IX Zjazd Delegatów ZPNSP. Uchwały jego stały się obowiązującemi nas przykazaniami, według których potoczy się dalej nieprzerwana działalność Związku teraz i w najbliższej przyszłości. Z zwyczaj sam Zjazd Delegatów, będący najwyższą władzą organizcyjną, jak i jego postanowienia budzą powszechne wśród członków zainteresowanie. I nic dziwnego: wszak w nastrojach Zjazdu, treści i poziomie obrad, trafności uchwał ujawnia się zdolność nasza do ujmowania i rozwiązywania istotnych zagadnień, jakie przed nauczycielem stawia naprzód rwące życie. Z pożytkiem więc będzie, z ogromu szczegółów zjazdowych wyróżnić i podkreślić te fakty, które dla nauczycielstwa związkowego szczególniejsze posiadają znaczenie.

Ważkiem wydarzeniem było pojawienie się na Zjeździe Pana Prezydenta Rzeczypospolitej, a następnie wydany przezeń raut dla delegatów na Zamku królewskim. Złośliwa zawiść tłumaczyć sobie może ten fakt na różne sposoby. Jedno nie ulega najmniejszej wątpliwości: w postąpieniu Pana Prezydenta mieści się uznanie dla siły organizacyjnej i wysokich wartości twórczych nauczyciela związkowego, które owocnemi wpływami swemi sięgają głęboko do podstaw rozwojowych Państwa. Nauczyciel szkół powszechnych w Zmartwychwstałej Polsce oceniony został przez Najwyższą Głowę Rzeczypospolitej jako czynnik pierwszorzędnej wartości w budowie potęgi państwowej. Ocena ta nastąpiła na podstawie wspaniałej pracy, prowadzonej przez naszą organizację. Stanowi to najlepszą odpowiedź i tym kondotjerom, co to, podszywając się pod hasła narodowe i chrześcijańskie, nie przebierali i nie przebierają w atakach na nauczycielstwo związkowe, posuwając się aż do odmawiania mu poczucia państwowego i narodowego, jak i tym snobom, co z wyżyn pustej zarozumiałości z lekceważeniem spoglądają na nauczyciela szkół powszechnych.

Jednym z momentów obecnego Zjazdu, zasługującym na podkreślenie, to uczucie szlachetnej dumy i pełnego zadowolenia z ukończenia niektó-

rych naszych szczegółowych zamierzeń.. Przed kilku laty wśród najgorszych warunków materjalnych ważyliśmy się na wielkie dzieło humanitarne: podjęliśmy budowę sanatorjum. Dzieło ukończone. Spadł nam z głowy jeden szlachetny trud. Ale nigdy nie wyjdzie wdzięczność z serc koleżanek i kolegów, którzy tam znajdują ratunek dla nadwyrężonego zdrowia. I jak długo sanatorjum istnieć będzie, nie zaginie ta prawda, która je wzniosła, — prawda o pięknem sercu nauczyciela związkowego. Słychać było nieraz szemrania na płacenie 1%. Z przekory więcej się to działo, niż z przekonania. Zapytajmy dziś siebie, czy, nie płacąc 1%, bylibyśmy bogatsi, niż jesteśmy obecnie. Odpowiedź jasna. Tak więc małe, prawie żadne ograniczenie w osobistych wydatkach, a rzecz wielka. A obok ideowej strony jest w tem i mądra przezorność: poprostu asekuracja na wypadek nieszczęścia. O takie nieszczęście zaś w naszym zawodzie nietrudno.

Zdaje się również do szczęśliwego zbliżać rozwiązania zagadnienie ustroju szkolnictwa. IX Zjazd Delegatów przypadł właśnie na czas ożywionych rozważań z powodu ogłoszenia rządowego projektu ustawy o ustroju szkolnym. W projekcie uwzględniona została podstawowa zasada naszego programu szkolnego, mianowicie zasada jednolitości. W zaraniu nadchodzącej wolności, na Wielkim Sejmie nauczycielskim zasada ta była wychowawczem wyznaniem wiary, wspólnem wszystkim skupinom i wszystkim organizacjom nauczycielskim. Z biegiem czasu, gdy ostygł entuzjazm, towarzyszący zmartwychwstaniu Polski, rozmaite grupy nauczycielskie jęły odwoływać swoje pierwotne poglądy, a w ich miejsce głosiły za największą doskonałość ustroje szkół zaborczych z okresu niewoli. Samo nauczycielstwo związkowe pozostało wierne idei jednolitości. Krzewiło ją u siebie, pogłębiało swoje wykształcenie, celem przygotowania się do jej realizacji, wreszcie poniosło ją w społeczeństwo. Przeciwnicy wystąpili do walki nie przebierając w broni; ogłaszali kłamliwe statystyki, wykazujące złe wyniki pracy w szkołach powszechnych, obniżali wartość nauczycielstwa szkół powszechnych, krzyczeli, że zginie kultura, itp. Nic nie pomogło. Ministerstwo Oświaty ogłosiło znany projekt ustawy o ustroju szkolnym, w którym znalazły uwzględnienie postulaty Związku. Przyczyniła się do tego w wysokim stopniu propaganda Związku. Stwierdził to wyraźnie Minister Dobrucki na Zjeździe, mówiąc: „Przedewszystkiem stwierdzam, że działalnością swoją propagandową przyczyniliście się państwo do spopularyzowania i właściwego ujęcia wartości szkoły powszechnej u naszego ludu. Liczne wiece i zebrania wasze, powodując zainteresowanie szerokich mas szkolnictwem powszechnem, wywołały u ludności pragnienie, coraz głośniej i coraz dobitniej się objawiające, aby ta szkoła powszechna była szkołą, o ile możności najwyższego stopnia organizacyjnego. Spowodowaliście Państwo nawet pewną emulację w tym kierunku ze strony gmin i zachęciliście gminy te do niepomiernych często świadczeń na budowę szkół.“ Oświadczenie to, stwierdzające zasługi nasze na polu szkolnictwa, skłoni nas do dalszych wysiłków w tej dziedzinie, aż do ostatecznego zrealizowania idei jednolitej edukcji.

W zjazdowym przeglądzie prac i czynności związkowych zarysowała się wydatnemi konturami nasza działalność oświatowa. Prawdziwą jest ona chlubą Związku. Umieszczenie jej w szeregu naszych programowych celów i zadań zawdzięczać należy głęboko zakorzenionemu u naszych członków przekonaniu o konieczności usunięcia wiekowych zaniedbań w stosunku do ludu przez przygotowanie go do korzystania z dobrodziejstw kultury i do spełnienia roli, jaką nakłada nań chwila obecna. Na Zjeździe zarejestrowane zostały piękne i liczne owoce naszych w tym kierunku wysiłków i rozszerzone podstawy działania na przyszłość.

Zagadnieniem, zajmującem powszechnie umysły delegatów, była sprawa 1%. Płacenie 1% uchwalono utrzymać nadal, przeznaczając go w połowie na dom nauczycielski w Warszawie, a w połowie na domy wojewódzkie, przy których urządzone będą bursy. Innego rozstrzygnięcia być nie mogło, jeśli organizacja miała się dalej rozwijać i tworzyć. Skreślenie tego punktu naszej roboty oznaczałoby skazanie tak wspaniale rozrosłej organizacji na zagładę. Przerwalibyśmy jedną arterję, która po naszym organiźmie rozprowadzała krew życia. Być może, że przez usunięcie 1% możebyśmy liczebnie nawet wzrośli. Do nagromadzonego przez naszą ofiarność dobra z pewnością zlecieliby się ptacy, co to ani orzą ani sieją, by z niego korzystać. Stalibyśmy się jednak masą martwą, niezdolną do życia. Wytrącilibyśmy sobie z ręki czyn. Pozostałby nam do dyspozycji jedynie krzyk i hałas wzniosłych haseł. A wiadomo, że górne wołania dziś wszystkie już zajęte i zmonopolizowane, więc nie mielibyśmy w czem nawet wybrać. Musimy ugruntować materjalne podstawy naszej organizacji, wybudować ośrodki, gdzie skupi się życie i twórcze działanie, gdzie porać się będziemy ze wszystkiemi palącemi potrzebami, związanemi z naszym zawodem i naszą rolą w państwie. Uchwała ta wprowadziła Związek na drogi niezachwianego rozwoju i świetności.

Z dążeniami ideowemi idzie nierozłącznie troska o nasze prawa i poprawę bytu. Sprawy te były traktowane szeroko na Zjeździe. Dając państwu tak wydatną pomoc naszą pracą, mamy prawo domagać się zabezpieczenia naszego bytu. Naturalną jest rzeczą, że poprawa bytu nie może być wyłączoną z całokształtu zagadnienia uposażenia wszystkich pracowników państwowych i traktowaną oddzielnie. Zjazd powziął w tej sprawie stanowcze uchwały, nad wykonaniem których czuwać będzie Zarząd Główny.

Formułując ogólną ocenę IX Zjazdu przyznać się musi, że stwierdził on ogromny postęp we wszystkich dziedzinach związkowego programu, — postęp dokonany i zabezpieczony na przyszłość solidarnością, rozumem, silną wolą i niestrudzoną pracą członków Związku.

F. Zych.

—

Sposoby badania cech indywidualności.

Indywidualność pojmujemy jako ogół cech jakiejś istoty. Zaliczymy tu więc wszystkie cechy fizyczne i psychiczne osobnika. W każdej cesze możemy rozróżnić jej rodzaj i jej stopień natężenia. Sprawdzić i określić rodzaj i stopień cech jednostki możemy jedynie drogą porównania jej z całą resztą osobników danej grupy. Tylko wtedy, gdy znany nam jest poziom pewnej cechy u wszystkich osobników, możemy o jakiejś poszczególnej jednostce powiedzieć, że ona posiada dane cechy w wybitnym lub słabym stopniu. Wielkość takiej grupy porównawczej może być różna. Możemy np. porównać dziecko z osobnikami klasy szkolnej, również możemy porównać dziecko 10-letnie z całą resztą młodzieży, w tym wieku będącej. Biorąc za podstawę klasyfikacji stopnie jakiejś cechy, możemy uszeregować badanych osobników i wtedy łatwo nam wskazać miejsce, zajmowane przez jakąś jednostkę.

Badaniem cech fizycznych człowieka zajmuje się antropometrja. Zjawiska psychiczne bada psychologja.

Badanie fizycznej strony człowieka, jakkolwiek wymaga również wielkiej wprawy, to jednakże jest stosunkowo łatwe. Zjawiska fizyczne są bowiem względnie stałe i dadzą się dokładnie wymierzyć.

O wiele trudniej zbadać psychiczne cechy jednostki.

Zjawiska psychiczne między innemi tem się różnią od fizycznych, że zachodzą wewnątrz nas. Bezpośrednio możemy je tylko śledzić w nas, patrząc niejako w głąb własnej duszy, obserwując się od wewnątrz. Na podstawie zachowania się innych istot wnioskujemy, że w nich również zachodzą zjawiska duchowe. Wytłumaczenia postępowania osoby drugiej szukamy zawsze w nas, przypominamy sobie podobne przeżycie oraz nasze zachowanie się, które mu wtedy towarzyszyło. Widzimy więc, że chcąc poznać siebie i drugiego odwołujemy się zawsze do własnych przeżyć psychicznych. Obserwację własnej duszy nazywamy INTROSPEKCJĄ. Natomiast śledzenie zjawisk psychicznych u innych istot na podstawie ich zachowania się, nazywamy EKSTROSPEKCJĄ. Oczywiście, chcąc zrozumieć drugą istotę, ostatecznie zawsze zwrócimy się do własnej duszy, do introspekcji. Twierdzenie, że psychologja może oprzeć się zawsze na ekstrospekcji (behevioryzm) jest błędem.

Zjawiska psychiczne u nas i u innych możemy śledzić swobodnie, nie wywołując je, lecz tylko im się przypatrując, jak one powstają i przemijają. Ten sposób śledzenia zjawisk psychicznych nazywamy OBSERWACJĄ.

Możemy również wywołać sztucznie przeżycie psychiczne, tak u siebie, jak i u innych. Np. chcąc przekonać się, czy dany osobnik posiada jakąś zdolność, polecamy mu rozwiązać pewne ściśle określone zadanie. Z jego zachowania się (wyników pracy), wnioskujemy o jego zdolnościach. Taki sposób badania zjawisk psychicznych nazywamy EKSPERYMENTEM. Metodą obserwacji nie wywołujemy przeżyć, śledzimy je wtedy, kiedy one się samorzutnie zjawiają. Natomiast przy eksperymencie wywołujemy rozmyślnie (sztucznie) daną funkcję, by zba-

dać jej poziom i kierunek. Jeden i drugi sposób badania ma dodatnie i ujemne strony. Metoda obserwacji informuje nas, jak dana jednostka działa samorzutnie w życiu, jakie są jej zamiłowania i charakter. Z drugiej strony, taki sposób badania wymaga długiego czasu i wątpliwe jest, czy badany przejawi swoje zdolności właśnie wtedy, kiedy jest obserwowany. Te niedomagania usuwa eksperyment. Tu bowiem wywołujemy przeżycia i wtedy je obserwujemy. Metoda eksperymentalna nie wymaga długiego czasu i wynik badania wyrażony bywa najczęściej cyfrą, jest więc bardzo ścisły, lecz sztuczny do pewnego stopnia i to jest jego ujemną stroną. Zbadawszy osobnika metodą eksperymentalną, nie wiemy z całą pewnością, jak on będzie postępował w życiu, gdyż bodźce działania w eksperymencie, najczęściej są sztuczne i nie posiadają motywów „życiowych", które wyzwalają całą energię jednostki.

Ażeby usunąć to ostatnie niedomaganie, możnaby stosować t. zw. eksperyment NATURALNY. Polega on na tem, że, badając zjawiska psychiczne pewnego osobnika, unikamy wszelkiej sztuczności. Badany nie wie, że jest obserwowany, nie wie, że to eksperyment i motyw działania jest naturalny. Jaką metodę wybrać z pośród tych, której wyżej opisaliśmy, o tem rozstrzygnie rodzaj funkcji i wiek osoby badanej. Mamy zatem następujące metody badań cech indywidualności.

I. Introspekcje } a) swobodną = (obserwacja)
b) sztuczną = (ekperyment)

II. Ekstrospekcje } a) swobodną = (obserwacja)
b) sztuczną = (eksperyment) c) eksperyment naturalny

Do badania dziedziny intelektu posiadamy dość dobre metody eksperymentalne (metody testów), natomiast przy badaniu woli i uczucia posługujemy się dotychczas najczęściej obserwacją.

Sposoby wyliczeń. Wymierzyć uzdolnienie pewnej jednostki, znaczy porównać ją z całą resztą osobników. Dopiero taki sposób oznaczenia zdolności jest ścisły. Tylko wtedy, gdy znamy skalę rozpięcia w jakiej występuje dana zdolność u różnych osobników, możemy powiedzieć, że pewna jednostka posiada taki a taki poziom tej zdolności. Znając uzdolnienie wszystkich osobników, możemy powiedzieć, kto z nich jest wysoko, kto przeciętnie i kto mniej zdolny. Jeżeli uszeregujemy wszystkich osobników pod względem stopnia jakiejś cechy, to łatwo będziemy mogli wskazać, jakie miejsce w szeregu zajmuje poszczególna jednostka. Jest to t. zw. **metoda rangi.**

Możemy również wykazać, czy rozwój uzdolnienia danej jednostki odpowiada normie (np. normie wieku, klasy, grupy). W tym wypadku szukamy, jaki jest stosunek pomiędzy stopniem cechy badanego a normą dla danego wieku (klasy, grupy). Stosunek tych dwóch wielkości (stopień cechy jednostki i norma grupy) nazywamy ilorazem albo wskaźnikiem. Jest to t. zw. **metoda wskaźników.**

Twórcą metody rangi czyli percentyli jest Galton, który po raz pierw-

szy zastosował ją do wyliczeń statystycznych. Zasługą Claparède'a jest, że przeniósł ją do dziedziny badania uzdolnień[1]).

Jeżeli uszeregujemy jakąś większą grupę osobników niedobranych według jakiejś cechy, np. wzrostu, to zobaczymy, że ludzi średniej wysokości jest najwięcej, mniej liczni są osobnicy niskiego i wysokiego wzrostu. Wykreśliwszy krzywą wzrostu dla danej grupy, zobaczymy, że ma ona charakterystyczny kształt, mianowicie wygina się na obu końcach łukowato.

Jest t. zw. ogive curve Galtona. Podzieliwszy ją na 100 części, otrzymujemy percentyle. Dziesiątą jej część nazywamy decylem, piątą — kwintylem, czwartą — kwartylem. Jeżeli zbadamy większą grupę osobników niedobranych pewnego wieku i uszeregujemy ich według wielkości, to mamy rozpiętość wzrostu dla danego wieku. Widzimy, w jakich granicach waha się wzrost jednostek w pewnym wieku. Widzimy zarazem, jaki wzrost jest normalny, najczęściej reprezentowany i jaki procent osobników ma wzrost niższy i wyższy od normy. Jeżeli następnie zmierzymy wzrost jakiejś jednostki, to znając krzywą wzrostu dla danego wieku możemy powiedzieć, czy dana jednostka ma wzrost normalny (przeciętny) przyspieszony lub opóźniony.

Posiadając krzywe Galtona dla innych cech, z łatwością możemy ustalić, jakie miejsce ze względu na poziom pewnej cechy zajmuje badana jednostka. Claperède zastosował krzywę Galtona czyli metodę percentyli do badania cech psychicznych. Dowodzi on, że jeżeli chcemy oznaczyć poziom uzdolnienia jednostki w pewnym kierunku, znać musimy rozkład danej cechy wśród wszystkich osobników. Tylko wtedy będziemy mogli ściśle określić poziom pewnej cechy osoby badanej. Metodą percentyli możemy zbadać poszczególne funkcje psychiczne, możemy je pomiędzy sobą porównywać, ponieważ umieściliśmy je w jednej skali. Uzyskamy w ten sposób t. zw. profil psychiczny.

Ażeby ustanowić tablicę percentyli dla jakiejś zdolności, należy zbadać, jaki jest rozkład stopni danej cechy wśród wszystkich osobników. Oczywiście prawie niemożliwe jest zbadanie wszystkich ludzi, lecz to jest zresztą zbyteczne, wystarczy zbadać dość wielką grupę niedobranych osobników, ażeby dowiedzieć się, jaki jest rozkład danej zdolności wśród całej młodzieży. Według Claperède'a wystarczy zbadać 100 a nawet 50 ludzi. Badając liczniejsze grupy, otrzymywał on te same wyniki co w grupach składających się z 50 jednostek. Dla każdego wieku należy ustanowić osobną tablicę. Tak samo należy sporządzić osobną tablicę dla dziewcząt i dla chłopców, gdyż rozwój zdolności zależny jest od wieku i płci. Ponieważ zachodzą również różnice rozwojowe pomiędzy rasami, więc w każdym kraju należy ustanowić osobne tablice.

Jeżeli utrwalimy obraz rozwoju funkcyj jakiejś jednostki w pewnym wieku, to zbadawszy ją powtórnie w wieku późniejszym, możemy porów-

---

[1]) Profils psychologiques gradués d'après l'ordination des sujets. Arch. de Psychologie. XVI, nr. 61, 1916.

nać pomiędzy sobą wyniki pierwszego, drugiego i ewtl. dalszych badań. W ten sposób możemy śledzić rozwój uzdolnień danej jednostki w ciągu całego jej życia. Metoda szeregu (rangi) ułatwi nam taki sposób badania, gdyż pozwoli nam stwierdzić, jaką rangę pod względem pewnej zdolności posiadała dana jednostka w poszczególnych latach lub okresach życia. Wykresy uzdolnień czyli t. zw. profile dla pewnej jednostki w różnych okresach jej życia; możemy umieścić na jednej tablicy, celem uzyskania obrazu rozwoju jej uzdolnień. *Szwarc (Poznań)*

—

Metoda rachunków.

„Tylko tem, że liczba jest bezwarunkowo z dyskursywnej właściwości myślenia wynikającem abstrakcyjnem pojęciem — da się wyjaśnić — że większość liczb jest zadaniem, które my w rzeczywistości nigdy nie rozwiązujemy, t. zn. nie łączymy z jednostek, z których się one składają.“ (Wundt)

Wilk uzupełnia tę myśl Wundta następująco: „A przecież mamy je każdego czasu pod ręką, gdy ich potrzebujemy. Tworzymy je ad hoc z pomocą systemu liczbowego i syntezy“.

W ten sposób pojęta liczba jako twór czysto abstrakcyjny i sposób jej powstania przy pomocy systemu liczbowego i syntezy — stanowi punkt wyjścia nowej teorji i płynących z niej wskazówek i wniosków metodycznych przy nauczaniu arytmetyki.

System liczbowy podkreśla Wilk jeszcze w następującej uwadze: „To jest najważniejszy wynik mojego badania nad sposobem powstawania liczby, że one tylko przez wprowadzenie systemu liczbowego mogą być tworzone“.

Zagadnienie dotyczące istoty liczby zajmowało umysły filozofów już w bardzo odległej starożytności. Systemat filozoficzny Pitagorejczyków w VI w. przed Chr. kwestję tę rozwiązuje w sposób mistyczny: za przyczynę wszechrzeczy uważa formę czyli kształt, jako coś niezmiennego, wymiernego i ograniczonego, dającego się wyrazić liczbowo — liczba jest zatem wedle tego poglądu, treścią każdej rzeczy, jest w niej realnie zawarta.

Do tego poglądu na istotę liczby zbliża się hipoteza o charakterze empirycznym, uważająca liczbę za rezultat wyłącznie tylko doświadczenia zewnętrznego, której przedstawicielem jest John Stuart Mill.

Dla metodyków hołdujących tej zasadzie: „każda ilość zmysłowych przedmiotów jest konkretną liczbą“. Do pojęć liczbowych dochodzi się empirycznie. Proces psychiczny nie różni się wcale od procesu abstrakcyjnego przy tworzeniu innych pojęć absolutnych, do których wedle tego poglądu zalicza się i liczbę, jako występującą konkretnie w świecie zewnętrznym t. zn. jako cecha w pewnym stałym związku.

Przy takim pojmowaniu istoty liczby rola umysłu ogranicza się tylko do biernej reprodukcji a nie czynnej twórczości. W związku z tą hipotezą rozwinęły się teorje: obrazów liczbowych i monograficzna, które wydały z siebie metodę zwaną w Niemczech pod nieścisłą nazwą metody

poglądowej. Nazwa nie odpowiada zasadniczej różnicy między innemi metodami, które również posługują się większym lub mniejszym stopniem poglądowości.

Istotna zasada podziału t. zn. stanowisko liczby w nauczaniu nadaje tej metodzie nazwę: „metody indywiduów liczbowych lub monograficznego rozwiązania liczb". T. zw. „nowa metoda rachunków" zwana także metodą systemu dzies. wypływa z teorji, która stoi na wręcz przeciwnym stanowisku co do pojmowania istoty liczby. Teorja ta podobnie jak pogląd Kanta wychodzi z założenia, że liczba z natury swej jest abstrakcją i jako taka jest tworem aktywnej twórczej czynności duszy, jest reakcją ludzkiej myśli na działanie świata zewnętrznego, wynikłą z potrzeby i dążności do opanowania i ujęcia arytmetycznego przedmiotów.

Liczba staje się narzędziem ludzkiego umysłu, zapomocą którego tenże wprowadza w świat zewnętrzny — ład.

Nie istnieje konkretnie w świecie zew., jak twierdzą t. zw. poglądowcy i wskutek tego proces abstrakcji przy jej powstaniu — nie istnieje, to też dostarczanie jasnych i dokładnych wyobrażeń dla stworzenia odpowiednich pojęć, nie jest wnioskiem metodycznym z tejże teorji.

Istnieje w umyśle ludzkim predyspozycja do stwarzania liczby. Jest nią zdolność umysłu upatrywania związków, stosunków między przedmiotami świata zew. z rozmaitych punktów widzenia.

Upatrzony przez umysł między przedmiotami stosunek dodawania łączenia ich z punktu widzenia ilości tychże — daje na odpowiedź wielość zjednoczoną w całość, liczbę jako pojęcie względne, nie w świecie zew., ale wyłącznie w umyśle ludzkim istniejące. Umysł ludzki wymyśla liczbę, która jest wielością. Pojęcie wielości nie wyczerpuje treści liczby, jest tylko objaśniającym liczbę wyrazem. I teorja ta nie podaje definicji liczby, ponieważ to pojęcie nie da się ująć w system, nie posiadając pojęcia nadrzędnego ani równorzędnego, stąd ani najbliższy rodzaj (zakres) ani różnica nie może być podana. Liczba jest najwyższem pojęciem swojej kategorji. Treść liczby jest tak bogata, że wyliczenie wszystkich stosunków, które się na nią składają nietylko przekroczyłoby granice wszelkiej rozwlekłości, ale byłoby nawet niemożliwością, zresztą jest rzeczą zgoła niepotrzebną. Liczba tworzy się na podstawie syntezy, która wielość jednocząc w całość, jak system w jedność — ten zasadniczy stosunek dodawczy w pojęciu podkreśla, co dla jego treści zupełnie wystarcza.

„Poglądowcy", wychodząc z innego założenia, dochodzą do pojęcia liczby empirycznie, jak w dziedzinie nauk przyrodniczych — starają się treść pojęcia podać drogą analizy, drogą niezgodną z syntetyczną naturą liczby i całego rachowania. Drogą analizy nie wyczerpują również treści pojęcia a wprowadzenie 4 działań równocześnie wnosi zamęt w ich pojmowanie, nie dozwalając im ani dojrzeć ani wywczasować się w umyśle.

Tworzenie się czterech pierwszych liczb naturalnego systemu pięciowego uskutecznia się na podstawie prawa duszy łącznej jednolitej apercepcji. Wundt nazywa to prawo jednością apercepcji, Herbart jednością asocjacji.

Percepcja obejmuje zatem małe ugrupowanie przedmiotów, małe obrazy liczbowe. W ciasnocie świadomości — akcji duszy leży przyczyna, że akt jednolitego, momentalnego łączenia w jedność w percepcji ustaje przy większej ilości przedmiotów niż 4. Ta liczba stanowi granicę.

Na mocy percepcji powstała wyobraźnia stapia się z wyprodukowanem przez się pojęciem liczby tak szybko i zupełnie, że powstaje złudzenie jakoby sama liczba, twór czysto abstrakcyjny zmysłem wzroku spostrzeżoną została — przyczem podłoże liczby bierze się za jej istotę. Pojęciowy moment, owo zbieganie się, sumowanie jednostek w pierwotnym umyśle ludzkim nie wybija się skutkiem tego na plan pierwszy, jest mało uświadomione jakoteż pozbawione wyraźnego charakteru dodawania Charakter ten występuje wyraźnie, gdy liczba jest tylko pojęciem i gdy wchodzi moment logiczny.

Tę zdolność zbierania w całość (kollektives Ganzes) nazywa Wundt własnością prymitywnego myślenia.

Na tej podstawie „poglądowcy" dochodzą do daleko idących wniosków metodycznych, próbując przy odpowiednim ugrupowaniu i kształcie geometrycznym obrazów liczbowych dawać momentalne wyobrażenia liczbowe poza 4 do 20 włącznie. Ten sposób postępowania jest jednak psychologicznie nieuzasadniony ze względu na wspomnianą wyżej ciasnotę świadomości, skutkiem czego reprodukcja obrazów liczbowych w umyśle odbywa się przez mechaniczną asocjację kształtu, rozciągłości obrazu liczbowego i nazwy czyli liczebnika, co znów zupełnie nie składa się na istotę pojęcia liczby jako wielości, gdyż ona od uporządkowania w przestrzeni przedmiotów a zdarzeń w czasie, od kształtu geometrycznego nie zależy.

Mogą jednak obrazy liczbowe oddać usługę jako mnemotechniczny środek pomocniczy dla zapamiętania stosunków liczbowych przez odpowiednie ugrupowanie części składowych. Obrazy liczbowe dające wyobrażenia łącznie z pojęciem liczbowem do liczby 4 włącznie — noszą nazwę obrazów pojedyńczych a apercepcja tych liczb nazywa się bezpośrednią

Pojęcie liczby może powstawać też na tle obrazów złożonych czyli apercepcji pośredniej, ale nie jest to już jednolite, łączne, momentalne uchwycenie momentu liczbowego, proces pojmowania jest złożony, składa się z apercepcyj bezpośrednich i pojęcia dodawania.

Ciasnota świadomości i przy apercepcji obrazów złożonych stawia granice: najwyżej 4 człony po 4 części czyli do liczby 16. Jak badania historyczne wykazują, obrazy złożone jako twory sztuczne nie były podstawą naturalnego tworzenia się pojęć liczbowych u narodów pierwotnych z wyjątkiem liczby 5, choć psychologicznie nie jest to wykluczone.

Poza liczbą 5 mechaniczny proces tworzenia się liczby ustępuje miejsca logicznemu. Pojęcia liczbowe stają się już owocem myślenia, a nie mechanizmu wyobrażeniowego. Pierwsze liczby powstały zatem nie przez doliczanie, ale jako obrazy liczbowe ze swemi własnościami geometrycznemi i arytmetycznemi. Te konkretne mnogości liczebne uległy z biegiem czasu w umyśle procesowi abstrakcji, jakościowe cechy przed-

miotów usunęły się, wyobrażenie zmysłowe stało się abstrakcyjnem, na miejsce obrazów przedmiotów w wyobraźni zjawiły się punkty. Sposób powstawania 4 pierwszych liczb dowodzi, że nie było początkowo między niemi związku. Nie powstały one też w tym porządku po sobie, w jakim je dziś w szeregu naturalnym liczb widzimy. Najlepsze warunki dla swego powstania miała przedewszystkiem liczba 2. Na jej charakter jako obrazu liczbowego wskazuje nazwa „oczy", która była liczebnikiem dla ludów pierwotnych. Warunkami sprzyjającemi dla jej powstania były: przynależność obojga oczu do siebie, ich celowość, stałość formy geometrycznej — wreszcie położenie w zakresie poglądania pierwotnego człowieka. Dopiero jako następstwo psychol. wielości powstała liczba 1; wreszcie 3 i 4.

Dowodem historycznym odmiennego psychicznego powstawiania liczb 1—4 a reszty — jest odmiana przymiotnikowa liczebników dla liczb 1—4 w językach: germańskim, greckim i łacińskim, podczas gdy reszta jest nieodmienna. To wskazywałoby, że liczba została odczytana, jak każda inna cecha przedmiotu. Początek pojęciowego pojmowania liczb nastaje z chwilą, gdy stosunek między obrazami liczbowemi został poznany. Poznanie tych stosunków dokonało się przy pomocy świata zewnętrznego, gdy spostrzeżono, że jeden obraz może przechodzić w drugi, tj. następny; od praktycznego poznania nastąpiło przejście do teoretycznego. Gdy następstwo ich uległo zapamiętaniu powstał rząd liczbowy a tem samem zostało wynalezione ich wew. liczenie Liczenie jest zatem pierwszą operacją rachunkową pojęciową, powstałą na poznaniu związków, stosunków między obrazami liczbowemi. Strona pojęciowa liczby, tj. jej stanowisko w rzędzie występuje naprzód, wyobrażeniowa cofa się wstecz.

Proces liczenia powstaje na podstawie najnaturalniejszego odwzorowania przedmiotów zapomocą palców najpierw dla obecnych, później dla nieobecnych. Ludy afrykańskie dziś jeszcze przy liczeniu dotykają przedmiotów poszczególnymi palcami za porządkiem, skutkiem czego przez owo uzmysławianie liczb zapomocą palców (zmaterjalizowanie liczb) powstaje rząd liczbowy, który przez powtarzanie wbija się w pamięć. Z chwilą jednak, gdy rząd liczbowy liczb 1—4 został utworzony, strona wyobrażeniowa liczby ustępuje miejsca pojęciowej, jednak zupełnie z umysłu ludzkiego wyrugowaną nie została. Dowodem współzawodnictwa obu tych stron jest liczba 5. Powstała ona najpierw jako wyobrażenie obrazu liczbowego złożonego, którego dostarczył świat zew. w postaci 4 skupionych palców, stanowiących jakby nierozdzielną całość i jednego przeciwstawionego im palca wielkiego.

Villiens w „Historji sztuki rachowania" na stronie 39 podaje, że to przeciwstawienie zachowało się jeszcze w mowie Karaibów, którzy 5 wyrażają: 4 i inny (palec).

Nie bez wpływu pozostał wzgląd czysto pojęciowy — stanowisko liczby 5 w rzędzie liczbowym następujące po 4.

Liczbę 5 zatem pojmowano już jako 5 jednostek.

Strona wyobrażeniowa domagała się jasności, jednolitości wew. poglądu, która przy tej liczbie natrafiała na opór wynikły z naturalnej wła-

ściwości duszy, ciasnoty świadomości. Jedność apercepcji była psychologiczną niemożliwością. Dążność do jasnego jednolitego wew. poglądu z jednej strony, z drugiej przykład świata zew. w zbiorowej całości ręki sprawiły, że z 5 utworzono jedność — jednostkę wyższego rzędu.

Wyobrażalnie, poglądowo było 5 jednostką (ręką), pojęciowo 5 jednostkami, które tylko rozum i pamięć w jedności utrzymywały. A zatem 5 jest jednostką wyższego rzędu dla powodu wew. dążności do jasnego wew. poglądu skrępowanego ciasnotą świad. i zewnętrznego powodu zmysłowego obrazu ręki.

Badania etnograficzne wykazały, że wszędzie nazwa ręki oznacza liczbę pięć.

Z utworzeniem liczby 5 powstaje w ludzkości najnaturalniejszy system pięciowy, który jak dowodzi Wilk jest podstawą każdego innego późniejszego systemu. Powód tkwi znów w świecie zew. mianowicie w grupowaniu piątek z przedmiotów liczonych. Liczby od 6—9 powstają w umyśle ludzkim jako mieszane obrazy liczbowe, złożone z wyższych i niższych jednostek — twory sztuczne, uczynione dla apercepcji tychże liczb. Poglądowość jest tu zmniejszona o tyle, że sama piątka nie posiada momentu poglądowego, ale pojęciowy. Żadna z tych liczb nie była pierwotnie objęta jednym aktem wyobrażeniowym, lecz do jednostki wyższej dodawano, uzupełniano ją niższemi np. 6 = ręka + 1 palec itd. Akcent spoczywał jednak na jednostkach niższych jako różnicy między równemi piątkami.

To akcentowanie sprowadziło zrównanie jednostek. Do zrównania przyczynił się powód zew., gdy spostrzeżono, że natura przedmiotów liczonych jest jedna, że rozdział jednostek był tylko następstwem apercepcji tych liczb. Potem dalszy ciąg wprowadzenia do rzędu. System pięciowy nie został wykończony; przy 25 utknęły ludy. Utworzenie z 25 nowej wyższej jednostki wymagało spekulatywnego myślenia. Do tego ludy nie dorosły, tembardziej, że do zjednoczenia 25 w jedną wyższą jednostkę brakowało wzoru w świecie zew. jak to miało miejsce przy 5. Mniej uzdolnione ludy utknęły w systemie pięciowym, ale do 20 tylko, wyżej uzdolnione poradziły sobie w ten sposób, że na podstawie systemu pięciowego poczęły tworzyć dziesiętny wyższy, mający wzór w świecie zew. w 2 rękach.

System pięciowy jest naturalniejszy, jest następstwem potrzeby jasności i dokładności, następstwem dążności wew. życia wyobrażeniowego. System dziesiętny jest wynikiem myślenia, pojęciowego uwzględnienia liczby w stanowisku jej w rzędzie i systemie .Łączna percepcja ustaje z 1. 4. tudzież poglądowość wew. ustaje z l. 5. Poza nią występuje wyraźnie moment logiczny, gdy l. 1—4 tworzą się na podstawie psychicznej.

System dziesiętny posiada 9 zasadniczych liczb, które zarówno mownie, jak i pojęciowo są pojedyncze. Najszybciej przemieniły system 5-ciowy w dziesiętny te ludy, które na oznaczenie liczb 6, 7, 8 i 9 używały pojedyńczych wyrazów, co w 5-ciowym systemie było rzadkością. Wytwórczość mowna zatem w tworzeniu systemu dziesiętnego odegrała pierwszorzędną rolę. Budowa systemu dziesiętnego uskuteczniona zo-

stała praktycznie tak samo jak pięciowego. U ludów pierwotnych dokonywano jej przy pomocy 2 ludzi. Na oznaczenie jednostek służyło podniesienie palców po kolei jednego, dziesiątek drugiego. W tem odróżnaniu już tkwi nieuświadomione jeszcze pojęcie miejscowej wartości liczb późniejszej arytmetyki pozycyjnej.

I tu znów jak w systemie dzies. jest dodawanie uzupełniającej reszty i jej akcentowanie, uzasadnione z punktu widzenia psychologicznego, ale sprowadzające nieregularność logiczną objawiającą się w wyrażeniach liczebnikowych niemieckich: dreizehn, zwei und dreissig i w polskim: jedenaście, dwanaście — w pierwotnem brzmieniu jeden na dziesięcie, dwa na dziesięcie i tak dalej. Zarówno słowne jak i pojęciowe zjednoczenie jest bardziej widoczne w obu tych językach w liczbach drugiego dziesiątka, niż innych.

Utworzenie z 10 dziesiątek nowej jednostki wyższej z jednolitą nazwą zadecydowało o utrzymaniu się systemu dziesiętnego. Tu był moment krytyczny dla systemu dziesiętnego, jak niegdyś dla pięciowego przy liczbie 25.

Nową jednostkę liczono dziesięć razy, zamieniano znów na jednostkę wyższego rzędu itd. Germanie aż do średnich wieków byli na fałszywej drodze. Dla 100 nie mieli oni jednolitego wyrażenia (liczebnika) tylko liczono dalej dziesiątkami jak: zehnzig, elfzig, zwölfzig itd. Na oznaczenie 100 mieli też złożony wyraz oznaczający 10 × 10. Natomiast starożytni Egipcjanie, Grecy i Rzymianie mieli system dzies. gotowy do 1000 bez żadnych wahań. W każdym razie utworzenie jednostki drugiego rzędu, tj. setki wymagała bardziej spekulatywnego myślenia mimo ułatwień zew., jakiemi było prawdopodobne uzmysłowienie przy pomocy 3 ludzi, jak niegdyś przy 2.

System dziesiętny wystarcza w zupełności do rachowania, gdyż i tak rachunek odbywa się zwyczajnie tylko z jednym jego członem, ustala również treść pojęcia liczby — okazuje się natomiast niewystarczającym, gdy chodzi o chwilowe choćby zatrzymanie w pamięci liczb więcej niż 4-ro członowych, czy też dla pisania i czytania.

W miarę wzrastania liczb poradzono sobie z ciasnotą świadomości, z którą się znów spotkano, a która nie dozwala momentalnie zjednoczyć więcej niż 4 jednostki — w ten sposób, że jak przy obrazach liczbowych złożonych wprowadzono ugrupowania zapomocą systemu tysiącowego po 3 jednostki jako jednolite całości. przyczem system dziesiętny niejako przeoczono przez szybkie łączne wymawianie grup. Zasadniczemi liczbami systemu tysiącowego są liczby do 999 włącznie, 1000 jest podstawą systemu, dalej następuje jego 2-ga, 3-cia i 4-ta potęga. Psychiczna apercepcja ustaje, więc i koniec budowy systemu. gdyż jak wyobrażeniowe pojmowanie kończy się przy 4 jednostkach, tak dla przeciętnego człowieka stanowi granice pojęciowe (log) pojmowanie przy 9 jednostkach. Reszta ucieka się do pamięci. Asocjacja poruszeń narządów mownych i dźwięków tworzy rząd, mogący podlegać reprodukcji.

Antonina Panasówna.

(Dokończenie nastąpi)

Uwagi o nauczaniu historji.

Nauka historji jest pracą naogół niewdzięczną. Bardzo często końcowy rezultat nie odpowiada wysiłkom nauczyciela, to też słyszy się niejednokrotnie na ten temat skargi, zwłaszcza od nauczycieli, którzy nie są z zamiłowania i przygotowania historykami. Rzecz jasna, że musi się znaleźć i kozieł ofiarny. Są nim zazwyczaj plany naukowe i dzieci; pierwsze mają być za obszerne, a drugie nieinteligentne lub leniwe. Zdaje się jednak, że nie minę się z prawdą, jeli powiem, że przyczyna złego leży przeważnie po stronie nauczyciela.

Zgodzić się należy z tem, że programy są naprawdę obszerne. Ale ani autorzy programu, ani żaden rozumny i znający się na szkole wizytator, inspektor, czy kierownik szkoły, żaden pedagog nie może żądać, ani żądać nie będzie nigdy i nigdzie tego, aby dziecko pamięciowo opanowało materjał hitsoryczny, zawarty w programach. Nad materjałem tym panować ma przedewszytskiem nauczyciel i umieć się nim posługiwć, a uczeń powinien się tylko rozumnie orjentować w czasie i zdarzeniach dziejowych w tym duchu i po tej linji, którą wytknęły programy i to w zakresie zależnym od jego stopnia rozwoju. Szkoła powszechna powinna dać pewien pogląd na dzieje nietylko ojczyste, ale i powszechne, pewną syntezę wiadomości o rozwoju duchowym i materjalnym ludzkości.

To materjalne wykształcenie jest wymierne. Można bowiem na podstawie egzaminowania wyegzekwować od uczniów zakres ich wiadomości. Inaczej rzecz się ma ze stroną formalną. Tutaj wszelkie egzaminy szkolne nic nie znaczą. Dopiero egzamin późniejszy, czynne życie obywatelskie dzisiejszych uczniów orzec może o wartościach pracy nauczyciela.

Jest faktem, że bez zainteresowania się przedmiotem nauki wszelkie nauczanie kuleje, bo kuleć musi. A niema przedmiotu naukowego bardziej interesującego dzieci, jak historja, ale niema również może bardziej niecierpianego przedmiotu przez dzieci, jak właśnie — historja. To nie paradoks, ale smutna rzeczywistość, którą zaobserwować można bardzo często. Nieumiejętną metodą, a może właśnie „przemetodowaną metodą“ zabija nauczyciel bardzo często to, co wyjawiać, podniecać i rozwijać należy, mianowicie zainteresowanie, na którem jedynie z pożytkiem wszelkie nuczanie oprzeć można.

Wałkowanie z roku na rok jednych i tych samych wydarzeń historycznych w formie nudnych opowiadań, a jeszcze nudniejszych powtarzań i odpytywań nie może budzić zainteresowań historycznych u młodzieży. Należy dlatego znaleźć inną drogę do duszy ucznia, aby dotrzeć do jego źródeł zainteresowań. Rzecz to trudna, ale na to się jest nauczycielem, aby tak długo szukać, dopóki nie znajdzie się metody takiej, zapomocą której najpewniej osiąga się zamierzone cele.

Co zatem robić należałoby, aby naukę historji postawić na właściwym poziomie?

Mam wrażenie, że cel ten osiągnie tylko ten nauczyciel, który potrafi: 1) zainteresować uczniów zagadnieniami historycznemi, 2) zaprząc

ich do pracy w kierunku samodzielnego gromadzenia wiadomości historycznych po linji tematów lekcyjnych.

Jasny, obrazowy i z uczuciem wygłoszony wykład nauczyciela jest i będzie zawsze podstawą powodzenia. Ale i wykłady mogłyby wkońcu stać się nudne, o ile nie poparlibyśmy ich materjałem poglądowym. Mapy, obrazy, fotografje, przeźrocza, galerje obrazów, muzea, pomniki, pola bitew, cmentarze, kościoły, domy, pisma perjodyczne, gazety, słowem to wszystko, co się w jakikolwiek bądź sposób z tematem historycznym łączy, musi być przez nauczyciela jaknajumiejętniej wykorzystane. Nauczyciel, niegromadzący w tym kierunku materjału, który dzisiaj na każdym prawie kroku rzuca się w oczy, nie powinien podejmować się nauki historji. Zwracam uwagę na wszelkie ilustracje, pojawiające się w dzisiejszych pismach codziennych, na kartki widokowe, na wszelkie tanie wydawnictwa, które przy nauce historji mogą oddać nieocenione wprost usługi. Jeżeli uczniowie spostrzegą, jak wszelkie przejawy dzisiejszego życia łączą się ściśle z przeszłością, że wszystkie wydarzenia historyczne żyją w pamięci ludzi, bo ustawicznie o nich się pisze, mówi, czy też w obrazach przedstawia, to muszą pokochać przeszłość, musi się w nich obudzić zainteresowanie do nauki historji.

A jeżeli ono już zostało wywołane, powinien je nauczyciel umieć odpowiednio wykorzystać. Wystarczy pouczyć uczniów, co czytać, z czego, co i jak gromadzić, aby dojść do jaknajpiękniejszych rezultatów. Będzie to samodzielna praca uczniów. Doskonałe usługi oddają również ilustracje wydarzeń historycznych, wykonane przez uzdolnionych w tym kierunku uczniów. Nauczyciel powinien jednak mieć nad tą całą pracą umiejętną kontrolę, a nawet musi ją znać jaknajdokładniej, a to w tym celu, aby uczniom nie pozwolić na prace, niewiążące się z omawianemi tematami.

Nie mając zamiaru zabierać więcej miejsca, omawianiu tego ze wszech stron aktualnego tematu, pragnę jeszcze zwrócić uwagę na ważność odpowiedniego rozłożenia materjału naukowego, na umiejętność, systematyczność i celowość podawania nowej rzeczy i na konieczność zachowania właściwego toku lekcyjnego.

Nadmienić również wkońcu muszę, że powtarzanie, grupowanie i syntetyzowanie opracowanego materjału przedstawia pierwszorzędne wartości nietylko naukowe ale i wychowawcze. *eg.*

—

NAUKA PISANIA.

Do góry, w dół, do góry, — rząd liter wyrasta,
Jak szeregi kamienic tureckiego miasta,
Jak kolumny żołnierzy w bezładzie przed szańcem,
Bo fantasja rwie myśli — niesie je w bezkrańce.
Piszą, zmazują, piszą — kreślą wciąż odnowa;
Kreski znikają szybciej, niż wszystkie ich słowa:
Bawią się rysikami, gładzą — gęsiem piórkiem,
Biegną przez ciemne lasy z Czerwonym Kapturkiem.
Do góry, wdół, do góry, — pryskają marzenia,
Do małych rąk zlatują niewidzialne drzenia;
Więc rysują z uporem sznury sztywnych lasek —
Choć poszłyby najchętniej z zabawkami w piasek. *St. R.*

Kilka słów o okólniku M. W. R. i O. P. w sprawie wpływu wychowawczego na młodzież szkolną.

Nie ulega wątpliwości, że poziom nauczycielstwa pozostawia jeszcze pod niejednym względem wiele do życzenia. Jeżeli jednak chcemy być sprawiedliwi, musimy, i to bez żadnej przesady, uznać, że nauczycielstwo w dążeniu swem do osiągnięcia pewnej doskonałości znajduje się obecnie na poziomie, którego się wstydzić nie potrzebuje, przeciwnie, dumne być może z osiągniętych wyników, jeśli porówna stan swój obecny ze stanem z przed ośmiu lat, albo jeżeli miernik porównawczy przeniesie na inny teren życia państwowego. To, o czem się dzisiaj pisze, o czem się mówi, co się robi, czy to na polu organizacji szkolnictwa, czy metod wychowania i nauczania, słowem, ten cały ruch umysłowy, skupiający się około zagadnień szkolnych, z którego naprawdę jeszcze nie zdajemy sobie jasno sprawy, jest dziełem tylko nauczycielstwa. Mamy tu na myśli całość stanu nauczycielskiego. Bo każdy nauczyciel dorzuca coś do ogólnego postępu: i ten, który po długoletnich studjach osiągnięte drogą doświadczeń rezultaty swych badań głosi z katedry uniwersyteckiej jako mąż nauki i ten, który w zapadłej gdzieś wiosce prawdy nowe w życie szkolne wciela lub wcielić usiłuje.

Z tych właśnie powodów, zdając sobie sprawę zupełnie realnie ze stanu rzeczy, przyjmuje nauczycielstwo z pełnem zrozumieniem wszelkie usiłowania, zdążające do postawienia szkoły i nauczyciela na możliwie osiągalnym pozomie, bez względu na to, skąd przychodzą, a zwłaszcza, jeżeli idą one od najwyższego autorytetu, jakim jest i być powinno Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Mamy dlatego to przekonanie, że i ostatni okólnik Min. Wyznań Rel. i Oświecenia Publ. w sprawie wpływu wychowawczego na młodzież szkolną znajdzie wśród nauczycielstwa takie zrozumienie, jakie mu nadać chcieli autorzy okólnika, mianowicie, że wyszedł on z najlepiej pojętych założeń i intencyj, których ostatecznym celem jest podniesienie nowych pokoleń na wyższy poziom moralny i oświatowy.

Godzimy się dlatego w całej osnowie z twierdzeniem okólnika, że: „wysoki poziom stanu nauczycielskiego jest pierwszym warunkiem zapewnienia należytego wpływu wychowawczego, gdyż, jak wiadomo, nauczyciel wychowuje nietylko słowem, lecz w znacznie większym stopniu własnym przykładem“, że: „przedewszystkiem nauczyciel musi być nieskazitelny pod względem etycznym. Ten, który w swojem postępowaniu rozmija się z zasadami etyki, nie godzien jest stanowiska nauczyciela i nie zasługuje na żadne względy“.

Godzimy się również i na to twierdzenie, iż: „mówiąc o konieczności wzmożenia wpływu wychowawczego nauczycielstwa, nie można pominąć ważnej sprawy zachowania przez nauczyciela właściwego stosunku do ludności, posyłającej swe dzieci do szkoły, w której ten nauczyciel uczy“; że, należy: „przestrzegać pilnie nauczycielstwo przed zbyt intensywnem angażowaniem się w walce partyjno-politycznej; że: „nasze życie polityczne, zwłaszcza w walce partyjno-politycznej niestety zbyt często

przybiera formy, nie licujące z godnością tego stanowiska, że: „nauczycielowi zaangażowanemu w walce partyjnej, zawsze grozi niebezpieczeństwo wpadnięcia w konflikt ideowy przynajmniej z częścią rodziców uczniów, co uniemożliwia niezbędne dla sprawy wychowania współdziałanie domu rodzicielskiego ze szkołą, które opiera się na wierze w bezstronność i sprawiedliwość nauczyciela. Namiętne zaangażowanie się po stronie jakichś partyj politycznych musi budzić podejrzenie, że wpływ takiego roznamiętnienia oddziaływać musi także i na stosunek do uczniów, których rodzice są przeciwnikami politycznymi danego nauczyciela".

Otóż na to wszystko i na wiele jeszcze innych wskazań w okólniku zawartych, godzić się musi każdy rozumny człowiek.

Znajdują się jednak tam niektóre ustępy, które wywołać muszą pewne zastrzeżenia, a to z tego powodu, ponieważ kryją w sobie wiele dla nauczycielstwa niebezpiecznych możliwości. Mamy tu na myśli te części okólnika, z których jedna mówi o ocenie pracy zawodowej nauczyciela, a druga o pozyskaniu sobie zaufania ludności, posyłającej swe dzieci do szkoły, w której nauczyciel uczy.

Nie może być dwóch zdań, że nauczyciel naprawdę świecić powinien przykładem w ścisłem i sumiennem wypełnianiu obowiązków zawodowych i, że wszelka niesumienność i niedbalstwo w tym kierunku tępione i ścigane powinno być z całą surowością. To leży również w interesie samego nauczycielstwa. Do zawodu tego powinno się dlatego wprowadzać drogą ścisłego doboru tylko jednostki wartościowe, aby nie zachodziła potrzeba stosowania metod, których wprawdzie nie wypowiada okólnik, ale których domyśleć się można.

Jakie jednak są niezachwiane sprawdziany wartości nauczyciela? Ile w zaczepionych niejednokrotnie sprawach mieści się jego winy, a ile zbiegu nieprzychylnych mu warunków i okoliczności? Rzecz niezmiernie subtelna do oceny, wymagająca od czynników rozstrzygających przedewszystkiem ugruntowanego poczucia sprawiedliwości, znajomości głębokiej życia, daru rozeznania i wielkiego taktu.

Dlatego obawiamy się, aby na podstawie brzmienia tej części okólnika przełożeni nauczyciela: wizytatorzy, inspektorzy, czy kierownicy szkół nie stali się, miast życzliwych doradców i kierowników w ciężkiej i niewdzięcznej pracy nauczycielskiej, jego sędziami, urzędnikami dozorującemi i oceniającemi pracę nauczyciela tylko „surowo". Bo „bezstronnym" i „sprawiedliwym" trudno być człowiekowi! Surowymi zaś sędziami jakże często bywają jednostki niewykształcone, nic nieznaczące i małowartościowe, a takich niestety znajduje się także pokaźna liczba wśród tych, których sędziami surowymi chcą widzieć autorzy okólnika.

Ocenić pracę nauczyciela jest bardzo trudno. Niektóre nawet rezultaty jego działalności wychowawczej i naukowej i to najbardziej wartościowe są wogóle niewymierne. Dlatego, naszem zdaniem, ocena pracy powinna być przedewszystkiem umiejętna, dokładna i życzliwa, gdyż na godności osobistej nauczyciela i ambicji zawodowej zbudujemy więcej i trwalej, aniżeli na bojaźni i obłudzie. Podnosić bowiem należy ludzi ku coraz wyższym zadaniom, a nie łamać!

I ta część okólnika, która omawia stosunek nauczyciela do ludności, budzi poważne refleksje i zastrzeżenia, zwłaszcza ostatni jej punkt, mówiący o przesiedlaniu tych nauczycieli, którzy nie zdołają zaskarbić sobie zaufania ludności, wśród której pracują. Nie można nie uznać twierdzenia Ministerstwa, że „zdarzają się nauczyciele, którzy nietylko nie zdobyli sobie zaufania miejscowej ludności, ale którzy przez swoje wyzywające zachowanie się wobec miejscowych zwyczajów, przez swój płytki krytyczny stosunek do odrębności psychicznych miejscowego społeczeństwa oddziaływują drażniąco na ludność, usposabiając ją nieprzychylnie do siebie a przez to i do szkoły".

Wierzymy temu. Nie wierzymy jednak, aby przeniesienia były skutecznem lekarstwem w takich wypadkach, któż bowiem uchroni ludność nowej miejscowości od takiego zachowania się nauczyciela? A groźba zawarta w okólniku i lęk przed przeniesieniem może fatalnie odbić się właśnie na ustosunkowaniu się nauczycielstwa do ludności. Słabe i niewyrobione życiowo jednostki starać się będą o pozyskanie sympatji ludności sposobami nieprzyczyniającemi się niczem ani do podniesienia oświaty, ani do urabiania charakterów. Szerzyć się może płytka żądza zdobywania popularności i schlebianie ludności w jej bardzo często przyziemnych zainteresowaniach i dążeniach.

Inaczej znowu zareagować mogą na to ciemne a często rozagitowane masy ludności. Wobec istniejących jeszcze różnic dzielnicowych, narodowościowych, a nawet wyznaniowych, zwłaszcza na wschodzie Polski, może się stać owa część okólnika podstawą prawną do załatwiania porachunków, nietylko osobistych i lokalnych, ale nawet narodowościowych i wyznaniowych. Nauczyciel, wypełniający ściśle swe obowiązki zawodowe, przestrzegający z całym rygorem prawo o uczęszczaniu dzieci do szkoły, a pracujący społecznie nie po myśli sołtysa, wójta, czy innego potentata wiejskiego, bardzo łatwo popaść może z gminą w konflikt, a ponieważ uznania i zaufania gminy nie zdołał zaskarbić sobie, zatem „przeniesienie w takich wypadkach powinno być uważane za konieczność".

Z tych oto powodów nie możemy uwierzyć, aby drogami wskazanemi przez okólnik osiągnąć można było te skutki, o które Ministerstwu chodzi. Wszelkie bowiem rozporządzenia, osłabiające autorytet nauczyciela, do celu prowadzić nie mogą.

Sam zaś okólnik jest bezprzedmiotowy, gdyż mamy ustawę o obowiązkach i prawach nauczyciela, w której wyraźnie określono, co nauczycielowi wolno, a czego robić nie może. Sądzimy, że w ramach tej ustawy znajduje się dość podstaw prawnych do ochrony i zabezpieczenia tych wartości zawodu nauczycielskiego, o które w okólniku chodziło. Dbać o przestrzeganie zasad, zawartych w ustawie, a równocześnie dbać o autorytet nauczyciela, popierać jego usiłowania twórcze, zreorganizować dotychczasowy sposób jego kształcenia, a wreszcie dać mu należyte warunki bytu — oto najpewniejsza droga do celu. **G.**

—

Jak prowadzić pracę oświatowa.

Dotychczasowa nasza praca w dziedzinie oświaty pozaszkolnej nie była należycie skoordynowana. Brak sekcyj oświatowych w „Ogniskach" przyczynił się do tego, że bilans naszej działalności w tej dziedzinie w porównaniu z innemi województw. przedstawia się niezbyt świetnie. Wiele ofiarnej pracy związkowego nauczycielstwa formalnie przepadło, bo praca ta w naszej organizacji nigdzie nie była zarejstrowana. Z powodu tego powstaje mniemanie, że nauczycielstwo związkowe w naszem województwie nie pracuje poza szkołą, mimo, że wielu pracowników oświatowych rekrutuje się z pośród nauczycielstwa. Pracownicy ci jednak nie starają się dostatecznie o to, aby praca ich była zapisana na dobro organizacji i dlatego ta praca rozprasza się a nawet ginie w sprawozdaniach różnych towarzystw.

Aby temu zapobiec, należy w przyszłości rejestrować naszą pracę. Dnia 13 listopada br. celem skoordynowania i wytknięcia kierunku pracy, odbył się w Poznaniu pod przewodnictwem kol. Mroza zjazd oświatowców związkowych. Na zjeździe tym po referacie podpisanego o programie pracy oświatowej, wywiązała się ożywiona dyskusja. Poruszono w niej sprawę przeszkód, oraz celów i metod pracy oświatowej i uzgodniono sprawę prowadzenia pozaszkolnej pracy oświatowej w naszem województwie.

Według tego uzgodnienia należy pracę oświatową tak poprowadzić, ażeby w czasie tegorocznej zimy prawie w każdej miejscowości odbyły się wykłady z zakresu nauki o rzeczach ojczystych, tj. z historji, geografji i literatury polskiej, oraz nauki o Polsce współczesnej. Całość każdego z tych przedmiotów należy rozłożyć na kilka pogadanek, zależnie od miejscowych warunków. Powinny to być jednak nie dorywcze, od czasu do czasu odczyty, ale planowo zorganizowane kursy dokształcające. Celem pokrycia kosztów, a także ze względów wychowawczych można pobierać od korzystających z tych kursów minimalną, kilkugroszową opłatę. Obok nauki o rzeczach ojczystych, na należytym poziomie postawić trzeba oświatę rolniczą. W tym celu nauczycielstwo związkowe powinno czynnie oświatowo pracować także w Kółkach Rolniczych. Rozwinąć także należy czytelnictwo przez zakładanie i prowadzenie wzorowych czytelni ludowych i bibljotek.

Michał Kopeć.

Aforyzm.

O ludziach stanowi raczej temparament niż zasady i jakiekolwiek przedziały, rzeczywiste czy sztuczne, stwarza między nimi inteligencja, ludzkość zawsze się dzielić będzie na dwie wielkie gromady — zdrowych i niezdrowych.

Romain Rolland — Jan Krzysztof.

ROZPORZĄDZENIE
MINISTRA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO
z dnia 26 września 1927
w sprawie udzielania urlopów nauczycielom i funkcjonarjuszom administracji szkolnej.

Na podstawie tego rozporządzenia, ogłoszonego w numerze 12 Dziennika z listopada br. przysługuje Kuratorom prawo udzielania:

A. **Urlopów płatnych:**

1. Nauczycielom i kierownikom szkół powszechnych
   a) dla poratowania zdrowia (urzędowe świadectwo lekarskie) — na przeciąg **sześciu miesięcy,**
   b) dla załatwienia ważnych spraw osobistych, rodzinnych lub majątkowych — na przeciąg **jednego miesiąca,**
   c) dla studjów na wyższych kursach nauczycielskich — na przeciąg **jednego roku** w granicach kontyngentu. Nauczyciel, który już korzystał conajmniej z półrocznego urlopu dla studjów, otrzymać może ponowny urlop na studja tylko za zezwoleniem M. W. R. i O. P.

B. **Urlopów bezpłatnych:**

a) dla poratowania zdrowia, na podstawie urzędowego świadectwa lekarskiego — na przeciąg **jednego roku,**
b) dla załatwienia spraw osobistych, rodzinnych lub majątkowych — na przeciąg **dwóch lat,**
c) dla dalszego kształcenia się zawodowego — na przeciąg **dwóch lat.**

Inspektorowi szkolnemu przysługuje prawo do udzielania urlopów:

1. Kierownikom i nauczycielom szkół powszechnych
   a) dla poratowania zdrowia (świadectwo lekarza urzędowego) — na przeciąg **dni 28,**
   b) nauczycielkom na czas połogu — na przeciąg **5 tygodni,**
   c) dla innych celów — na przeciąg **dni 14.**

Uzyskanie płatnego urlopu dla poratowania zdrowia lub dla studjów obowiązuje pracownika do bezwarunkowego wstrzymania się od wszelkiej pracy zarobkowej także w szkołach prywatnych. Wykroczenie przeciw tej zasadzie powoduje bezzwłoczne wstrzymanie udzielonego urlopu i pociągnięcie winnego do odpowiedzialności dyscyplinarnej.

—

Z ŻYCIA OGNISK.

Bydgoszcz. Dnia 1. 10. br. odbyło się nadzwyczajne walne zebranie Ogniska. Zebranie zagaił prezes kol. Wolerstein, wspominając na wstępie o działalności zmarłego inspektora szkolnego śp. Rubenaua, którego pamięć uczczono przez powstanie. Następnie zdał ustępujący Zarząd w krótkich słowach sprawę z swej działalności, poczem obrano nowy Zarząd, którego skład jest następujący: kol. Jobke — prezes, kol. Bandura — sekretarz i bibljotekarz, kol. Połomska — skarbnik.

Poznań. W niedzielę, dnia 20 bm. odbyło się zwyczajne miesięczne zebranie Ogniska Zw. P. N. S. P. w Poznaniu, pod przewodnictwem kol. Mroza. Przedmiotem obrad było sprawozdanie ze Zjazdu Delegatów w Warszawie, komunikaty z czynności sekcyj i in. Sprawozdanie z trzydniowego Zjazdu Delegatów złożył kol. Mróz, następnie uzupełnili kol. Zych i kol. Jasiewiczówna. W wyniku dyskusji nad sprawozdaniem uchwalono wszystkiemi głosami obecnych, wniosek kol. Janickiego o wyrażenie Zarządowi Głównemu Zw. P. N. S. P. pełnego uznania za jego dotychczasową pracę i życzenie, aby Zarząd Główny nadal pracę tę kontynuował. Z kolei przewodniczący poszczególnych sekcyj Ogniska informowali zebranych o poczynaniach sekcyj, zwracając się zarazem do zebranych o współudział w tej pracy.

W wolnych głosach m. in. przyjęto i uchwalono wniosek kol. Kwaśnika następującej treści: zebranie wzywa Zarząd Ogniska o niezwłoczne zwrócenie się do Zarządu Głównego Zw. P. N. S. P. w sprawie budowy domu w Poznaniu, któryby w czasie trwania Powszechnej Wystawy Krajowej w r. 1929 był godnem pomieszczeniem dla wystawy związkowej, a po wystawie mógł służyć potrzebom organizacji. **m.**

—

DO ZARZĄDÓW OGNISK ZW. P. N. S. P. I ODDZIAŁÓW POWIATOWYCH OKR. POZN.

Wobec nadchodzącego zamknięcia sanatoryjnej działalności związkowej z końcem grudnia br. i podjęcia nowej akcji uchwalonej przez IX-ty Zjazd Delegatów w Warszawie, tj. dalszego płacenia 1% na budowę reprezentacyjnego domu związkowego w Warszawie i domów po okręgach, wzywamy Zarządy Oddziałów Powiatowych i Ognisk Zw. P. N. S. P. do ścisłego dopilnowania uregulowania wszelkich zaległych składek 1% na samopomoc leczn. przed końcem br.

Do nowego dzieła, po zamknięciu chlubnej karty zbiorowego czynu związkowego, przystąpić musimy z nowym entuzjazmem i solidarnością, ale również i z tem zadowoleniem, że obowiązkowe składki na samopomoc leczn. spłaciliśmy wszyscy z całą sumiennością.

Równocześnie przypominamy tym Zarządom Ognisk, które jeszcze nie odesłały zaległych składek miesięcznych Zarządowi Głównemu i prenumeraty za „Nasz Głos" Komisji, aby obowiązek wyrównania tych zaległości wypełniły w dniach najbliższych.

Za Komisję Zarządu Głównego Zw. P. N. S. P. w Poznaniu.
(—) **Zych,** prezes. (—) **Mróz,** sekretarz.

Redakcja: Poznań, ul. Piekary 6.
Administracja: Poznań, ul. Matejki 39. — P. K. O. 208 262.

Prenumerata z przesyłką: rocznie 5 zł, półrocznie 3 zł. Numer pojed. 50 gr.

Ogłoszenia: 1/1 str. 120 zł, ½ str. 60 zł, ¼ str. 30 zł, 1 mm 0,80 zł.

Redaktor odpowiedzialny: Stanisław Mróz.
Nakładem Komisji Zarządu Gł. Z. P. N. S. P. w Poznaniu.

Czcionkami Drukarni Mieszczańskiej T. A., Poznań, Murna 2.